



Fallarchiv
Kindheitspädagogische
Forschung

Herausgegeben von Stefanie Bischoff, Sabine Bollig,
Peter Cloos, Iris Nentwig-Gesemann, Marc Schulz

Jahrgang 1 (2018)

Heft 1 – Schwerpunkt: Ethnographie

Herausgegeben von Sabine Bollig und Peter Cloos

Beitrag 6. Vertrautheit und Distanz in der Ethnographie.
Überlegungen zur Beziehungsgestaltung und
Wissensproduktion im pädagogischen Feld

Schwerpunkt: Ethnographie

Herausgegeben von Sabine Bollig und Peter Cloos

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung: Das Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung

STEFANIE BISCHOFF, SABINE BOLLIG, PETER CLOOS, IRIS NENTWIG-GESEMANN, MARC SCHULZ

2. Editorial: Ethnographie

SABINE BOLLIG, PETER CLOOS

3. Ko_Autor_innen. Zur kooperativen Erzeugung von ‚Daten‘

DOMINIK KRINNINGER

4. Analytisches Schreiben in der Ethnographie

SABINE BOLLIG

5. Die Arbeit am Datenkorpus.

Codierungsprozesse und die Konturierung von Ergebnissen im ethnographischen Forschungsprozess

KATJA FLÄMIG

6. Vertrautheit und Distanz in der Ethnographie.

Überlegungen zur Beziehungsgestaltung und Wissensproduktion im pädagogischen Feld

GISELA UNTERWEGER, ANJA SIEBER EGGER, CHRISTOPH MAEDER

Vertrautheit und Distanz in der Ethnographie. Überlegungen zur Beziehungsgestaltung und Wissensproduktion im pädagogischen Feld

GISELA UNTERWEGER/ANJA SIEBER EGGER/CHRISTOPH MAEDER

Teil I: Kontextinformationen

Das Forschungsprojekt „Kinder, die auffallen“

In den meisten Kantonen der deutschsprachigen Schweiz wurde der Kindergarten mit der „interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule“ (kurz HarmoS) in die Volksschule integriert und der Besuch für obligatorisch erklärt. Die Kinder treten mit dem vollendeten vierten Altersjahr in den zweijährigen Kindergarten ein. Damit nehmen sie ihre 11-jährige reguläre Schulzeit auf. Mit der Reform geht einher, dass in der Schweiz die Berufsbezeichnung „Kindergärtner/in“ von „Kindergartenlehrperson“ abgelöst wird. Die Ausbildung zur Kindergartenlehrperson findet wie diejenige der Primar- und Sekundarstufenlehrpersonen an Pädagogischen Hochschulen statt.

Neben dieser Reform des Schulsystems wurde in der Deutschschweiz auch das integrative Schulmodell eingeführt. Ziel ist, dass praktisch alle Kinder eines Schuljahrgangs in Regelklassen gemeinsam beschult werden. Der so genannte Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft entwickelt sich entsprechend immer stärker zu einer Kernanforderung pädagogischen Handelns. Das Forschungsprojekt¹ „Kinder, die auffallen. Eine Ethnographie von Anerkennungsverhältnissen im Kindergarten“ nimmt sich dieses „Umgangs mit der Heterogenität“ an und zielt auf Erkenntnisse zur Umsetzung der integrativen Idee auf der ersten Schulstufe (Sieber Egger/Unterweger 2019). Das Projekt erforscht vom ersten Kindertag an, wie Lehrpersonen Kinder unterscheiden, und wie es dazu kommt, dass Kinder ‚auffallen‘. Leitend ist dabei die Frage, wie und auf der Grundlage welcher Normen von Anerkennbarkeit in diesen Praktiken des Unterscheidens die Subjektpositionen von Kindern ausgehandelt werden. Herausgearbeitet werden sollen die impliziten und expliziten Kriterien der Unterscheidung sowie die schulischen Normalitätsvorstellungen der Lehrpersonen. Dieser Prozess der Identifikation ‚auffälliger Kinder‘ sowie die damit verknüpfte Frage nach Anerkennung sind von hoher Bedeutung für die schulische Sozialisation und die Zugehörigkeit der Kinder. Entsprechend zielen die angestrebten wissenschaftlichen Erkenntnisse darauf, die Auswirkungen der Anerkennungsverhandlungen auf die soziale (Differenz-) Ordnung der Kindergartenklasse zu erhellen. Grundlagentheoretisch ist das Projekt in der Praxisanalyse verortet, mit einem Fokus auf Prozesse des *doing difference* (West/Fenstermaker 1995). Damit werden Unterscheidungspraktiken zentral in den Fokus gerückt. Dieser Zugang wird mit anerkennungstheoretischen Überlegungen nach Judith Butler (2014, 2001; für die erziehungswissenschaftliche Rezeption Ricken/Balzer 2012) kombiniert.

1 Das Forschungsprojekt (Nr. 159328) wird vom Schweizerischen Nationalfonds SNF finanziert und dauert bis 2019. Die drei Autor_innen leiten das Projekt, Ursina Jaeger arbeitet als Doktorandin und Fränzi Buser als Projektmitarbeiterin mit.

In der (schul-)ethnographischen Studie² untersuchen fünf Forschende mittels teilnehmender Beobachtung, problemzentrierten Interviews sowie Dokumentenanalysen drei Kindergärten im Kanton Zürich. Diese wurden nach sozioökonomisch maximal kontrastierenden Kriterien ausgewählt, um unterschiedliche Ausprägungen von Heterogenität einzubeziehen. Mit der teilnehmenden Beobachtung wurden die Unterscheidungspraktiken im Kindergarten betrachtet, in die Lehrpersonen und Kinder mit je unterschiedlichen Perspektiven involviert sind. Uns interessieren insbesondere jene Unterscheidungspraktiken, welche von den Lehrpersonen initiiert werden. Neben der teilnehmenden Beobachtung wurden mittels Interviews und ethnographischen Gesprächen die Überlegungen der Lehrpersonen zu ihrem alltäglichen Handlungsfeld erfasst. Die Analyse der im Feld verwendeten Artefakte und Dokumente runden den Datenkorpus ab.³

Hinweise zum Lesen und zur Nutzung der Texte und Materialien

Überlegungen, wie die Akteur_innen im Feld über die geplante Forschung informiert werden sollen, stehen am Anfang jeder empirisch ausgerichteten Forschungsarbeit. Das gewählte ethnographische Vorgehen ist dabei besonders herausforderungsreich. Der Grund dafür ist in der Beziehungsgestaltung zwischen Forschenden und Beforschten zu sehen: Die mit der Ethnographie verbundenen langen Feldaufenthalte erzeugen zwangsläufig *einen Reflexionsbedarf* in Bezug auf den Umgang mit Nähe und Distanz. Der Aufbau von Vertrautheit mit dem Feld bildet Nähe, die Wahrung der Perspektive als Forscher_in hingegen geht mit einer Distanzierung einher. Mit diesem Changieren zwischen Distanz und vertrauensbasierten Beziehungen hängen Überlegungen bezüglich der Forscher_innenrolle im Feld und der Deutungshoheit über das Geschehen im Feld zusammen. Schließlich gilt es auch den Wissenstransfer unter diesem Aspekt sorgfältig abzuwägen.

Zu diesen drei Themenblöcken finden sich Materialausschnitte aus dem präsentierten SNF-Forschungsprojekt „Kinder, die auffallen“ (Teil II), um dann anschließend auf der Basis dieser Materialausschnitte die entsprechenden methodischen und methodologischen Überlegungen zu präsentieren (Teil III).

Wir haben uns entschieden, verschiedene Sorten von Materialien aus dem Forschungsprojekt bereitzustellen, zumal es in der Ethnographie üblich ist, unterschiedliche Materialsorten in den Analyseprozess einzubeziehen. Unsere ‚Materialien‘ werden verschiedenen Themenbereichen und Fragestellung zugeordnet, die wir in Teil III für unsere methodischen und methodologischen Überlegungen nutzen. Diese Überlegungen sind in drei Themenbereiche untergliedert.

Teil A mit dazugehörigen Materialien dient dazu, die Fallstricke bei der Erklärung des Forschungsvorhabens zu thematisieren und führt zu der Frage: Wie führt man die Beforschten in ein ethnographisches Forschungsprojekt ein? Hier stellen wir bereit:

- Materialausschnitt A1: Auszug aus dem Projektflyer
- Materialausschnitt A2: Beobachtungsprotokoll „Erstkontakt mit Feld I“
- Materialausschnitt A3: Beobachtungsprotokoll „Erstkontakt mit Feld II“

Teil B thematisiert die Rolle im Feld und die Deutungshoheit über das Geschehen und fragt: Wer sind wir, was machen wir und was geschieht hier eigentlich?

2 Für einen Überblick zur Entwicklung der Schulethnographie in der Schweiz und Deutschland siehe Sieber Egger/Unterweger 2018.

3 Zum Datenschutz: Die in den Kindergärten erhobenen Daten wurden alle anonymisiert. Die Namen der Orte und beteiligten Personen wurden verändert, Nachnamen wurden bei den Kindern allesamt weggelassen.

Hier stellen wir erneut einen Ausschnitt aus einem Beobachtungsprotokoll bereit:

– Materialausschnitt B1: Beobachtungsprotokoll „Der ungewollte Sprung ins kalte Wasser“

Teil C beschäftigt sich mit dem Wissenstransfer ins Feld in der Mitte der Projektlaufzeit, der professionellen Kameradschaft und den Rückmeldung(en) ins Feld. Hierzu gibt es keinen separaten Materialausschnitt. Beschreibung und Analyse dieser Thematik sind im Teil III, C verarbeitet.

Hinweise zu den Autorinnen und zum Autor

Gisela Unterweger, Dr. phil., Leiterin des Forschungszentrums „Kinder – Kindheiten – Schule“. Forschungsschwerpunkte: Ethnographische und qualitative Zugänge zu schulischer Alltagskultur und zu außerschulischen Lebenswelten mit einem Fokus auf die Herstellung von Differenz und Ungleichheit.

Anja Sieber Egger, Dr. phil., Leiterin Forschungszentrum „Kinder – Kindheiten – Schule“. Arbeitsschwerpunkte: Sozialanthropologische Kindheitsforschung mit Blick auf intersektionale Differenzkategorien (Ethnizität/Kultur, Geschlecht, Klasse). Der methodische Schwerpunkt liegt in der qualitativen Sozialforschung, insbesondere in der Ethnographie und der Grounded Theory.

Christoph Maeder Dr. oec. HSG, Professor für Bildungssoziologie und Mitglied des Forschungszentrums „Kinder – Kindheiten – Schule“. Forschungsschwerpunkte: Wissens-, Bildungs- und Organisationssoziologie zu Schule und Lernen mit qualitativen Methoden.

Kontakt

Dr. Gisela Unterweger
Pädagogische Hochschule Zürich
Forschungszentrum Kinder – Kindheiten – Schule
Lagerstrasse 2
CH-8090 Zürich
gisela.unterweger@phzh.ch

Zentrale Publikationen

Unterweger, Gisela

Sieber Egger, Anja/Unterweger, Gisela (2018): Ethnographic research in schools. Historical roots and developments with a focus on Germany and Switzerland. In: Beach, Dennis/Bagley, Carl/Marquez da Silva, Sofia (Hrsg.): The Wiley Handbook of the Ethnography of Education. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, S. 233–256.

Unterweger, Gisela (2019, Forthcoming): Der Umgang mit Regeln in zwei sozioökonomischen kontrastierenden Schulklassen. In: Hangartner, Judith/Jäger, Marianna/Kuhn, Melanie/Sieber Egger, Anja/

Unterweger, Gisela (Hrsg.): Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten: Ethnografische Beiträge aus der Schweiz. Wiesbaden: Springer VS.

Unterweger, Gisela. (2014): „Dann wird er mega böse“. Zum Umgang mit schulisch markierten Differenzen in der Peerkultur. In: Schulheft 154: Bildung und Ungleichheit. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in der Schule, S. 84–94.

Sieber Egger, Anja

Sieber Egger, Anja/Unterweger, Gisela/Herzig, Pascale (2018): Doing pupil im Kindergartenalltag. Inszenierungen von Übergangsmomenten aus ritualtheoretischer Perspektive. In: Fasseing Heim, Karin/Lehner, Ruth/Dütsch, Thomas/Arnaldi, Ursula/Hildebrandt, Elke/Wey Huber, Martina/Zumsteg, Barbara (Hrsg.): Übergänge in der frühen Kindheit. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 127–144.

Sieber Egger, Anja/Unterweger, Gisela (2019; Forthcoming): „Jetzt gilt’s richtig ernst“. Eine ethnografische Perspektive auf die Inszenierung des Schulbeginns. In: Hangartner, Judith/Jäger, Marianna/Kuhn, Melanie/Sieber Egger, Anja/Unterweger, Gisela (Hrsg.): Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten: Ethnografische Beiträge aus der Schweiz. Wiesbaden: Springer VS.

Sieber Egger, Anja (2013): Häusliche Gewalt in Beratungssituationen der öffentlichen Jugendhilfe. Eine intersektionale Analyse. In: Passagen -Forschungskreis Migration und Geschlecht (Hrsg.): Vielfältig alltäglich: Migration und Geschlecht in der Schweiz. Zürich: Seismo Verlag, S. 212–235.

Maeder, Christoph

Maeder, Christoph (2015): Feldzugang im Spannungsfeld von technologischem Optimismus in der Schule und dem ethnographischen Blick. In: Pofertl, Angelika/Reichert, Jo (Hrsg.): Wege ins Feld. Methodologische Aspekte des Feldzugangs. Beiträge der 4. Fuldaer Feldarbeitstage. Essen: Oldib, S. 140–153.

Maeder, Christoph (2017): Wissenssoziologische Diskursethnographie (WDE)? Die Kombination von Diskursanalyse und Ethnographie als Suchbewegung zwischen Wahrheit und Wirklichkeit. Zeitschrift für Diskursforschung 5, H. 3, S. 299–308.

Maeder, Christoph (2018): What Can Be Learnt? Educational Ethnography, the Sociology of Knowledge and Ethnomethodology. In: Beach, Dennis/Da Silva, Sofia (eds.): The Wiley Handbook of Ethnography of Education. Wiley Handbooks in Education. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, Pp. 135–150.

Teil II: Datenmaterial: Zum Aufbau vertrauensbasierter Feldbeziehungen

A: Die Fallstricke bei der Erklärung des Forschungsvorhabens: Wie führt man die Beforschten in ein ethnographisches Forschungsprojekt ein?

Materialausschnitt A1: Auszug aus dem Projektflyer

«Alltägliche Vielfalt. Eine ethno- graphische Studie zum Umgang mit Heterogenität im Kindergarten»

Ein Team der Forschungsgruppe «Kinder, Kindheiten, Schule» der PH Zürich untersucht in einem Projekt den Kindergartenalltag. Das Forschungsinteresse richtet sich auf den Umgang mit Differenz im Kindergarten. Hintergründe sind die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder und das zunehmende politische Bestreben zu früher Förderung und Integration.

Alltag im Kindergarten – Ausgangslage

Die wachsende Heterogenität von Schulkindern wird in Medien und Gesellschaft breit diskutiert. Dabei kommt immer wieder die Frage auf, wie die Schule diese Herausforderung bewältigen kann. Lehrpersonen haben vom ersten Kindergartenitag an die Aufgabe, auf individuelle Voraussetzungen, allfällige Lern- und Verhaltensschwierigkeiten wie auch (Hoch-)Begabungen der einzelnen Kinder angemessen zu reagieren. Sie sollen darüber hinaus alle Kinder in den schulischen Alltag der Kindergartenklasse integrieren; verschiedene Förder- und Unterstützungsangebote helfen ihnen dabei. Wie die Lehrpersonen jedoch zwischen den Kindern unterscheiden, ist bisher wenig erforscht.

(Ausschnitt Projektflyer „Alltägliche Vielfalt“)

Materialausschnitt A2: Beobachtungsprotokoll „Erstkontakt mit Feld I“:

„Als erstes stellen wir uns und unseren Werdegang kurz vor, da Selma nochmals nach unseren Namen gefragt hatte. Danach stellt sie eine Reihe von Fragen, die alle mehr oder weniger darauf zielen, was für eine Art von Forschung das jetzt sei, aber auch, was der Nutzen des Projekts sei. Sie fragt zum Beispiel detailliert nach unserer Verbindung in die Lehrer_innenausbildung und danach, ob sie Einblick in unsere Ergebnisse / Beobachtungen erhalte. Sie fragt auch nach unserer Positionierung an der Pädagogischen Hochschule. Dann macht sie eine Bemerkung zur (mangelnden) Repräsentativität der Studie. *Vermutlich kann sie sich einfach nicht so viel darunter vorstellen, denke ich mir und wir versuchen – sehr abwägend, etwas unsicher – ihr*

einen möglichst konkreten, aber auch möglichst unverfänglichen Eindruck unseres Vorgehens zu vermitteln. Zwischendurch sagt Selma, dass das interessant sei, das Beobachten, und dass sie selbst ja nicht dazu komme. Sie wirkt nicht abwehrend, aber irgendwie etwas langsam in ihren Reaktionen und deshalb auf mich verhalten. Sie äussert Zweifel, dass sich diese Beobachtungen sinnvoll für die Aus- und Weiterbildung verwenden lassen, es gehe ja überall ein bisschen anders zu und her ... *die Frage der Verallgemeinerung scheint ihr wohl ziemlich schleierhaft*. Wir parieren mit dem Verweis auf ein Modul, in dem wir Ergebnisse aus Forschungen in die Lehre einbringen und dass wir mit den Verantwortlichen des Studiums für Kindergarten und Schulunterstufe in Kontakt seien bezüglich Umsetzung der Projektergebnisse. (...)“ (Beobachtungsprotokoll G. Unterweger, 13.7.16)

Materialausschnitt A3: Beobachtungsprotokoll „Erstkontakt mit Feld II“

„Nach kurzem Geplänkel fragt Selma noch einmal nach unseren Namen. Ich ergreife das als Möglichkeit, uns etwas näher vorzustellen. Ich sage kurz, dass ich von Haus aus Primarlehrerin sei und danach Ethnologie studiert hätte und übergebe Gisela, die sich ebenfalls vorstellt. Selma fragt danach interessiert – Gisela meint eher im Sinne eines Gelächertwerdens – nach, was wir denn nun genau an der Pädagogischen Hochschule tun würden, ob Forschung oder Lehre und wie das von uns Erforschte in die Lehre einfließen würde. Ich finde, sie möchte genau wissen, was wir tun, welche Themen uns interessieren. Wir erzählen kurz von den Forschungsprojekten ‚Spiel/en‘ und ‚AOZ Future Kids‘ und versuchen anhand dieser Projekte zu verdeutlichen, was wir tun und wie das auch zu den Studierenden zurückfließen könnte. Ich erörtere ihr, was wir uns für den Wissenstransfer alles überlegen und dass wir für vieles offen sind, betone aber, dass wir das auch mit den Involvierten absprechen wollen, weil das je nach Anliegen auch unterschiedlich sein kann. *(Beim Wiederlesen fällt mir auf, dass ich mich doch ziemlich arg rechtfertigte, beim Erzählen stets abwägte, was ich nun wie sagen soll, damit Selma uns dann nicht auf das Gesagte behaftet. Interessiert sie sich für die Ausbildung der Studierenden? Ist ihr das ein Anliegen? Warum ist es für sie so wichtig zu wissen, wie unser generiertes Wissen in die Lehre einfließt? Oder hat sie Angst, dass wir ihren Kindergarten in die Presse bringen oder bei den Verantwortlichen der Studiengänge was Falsches sagen? Dass wir sie quasi öffentlich anprangern?)*“ (Beobachtungsprotokoll A. Sieber Egger, 13.7.16)

B: Die Rolle im Feld und die Deutungshoheit über das Geschehen: Wer sind wir, was machen wir und was geschieht hier eigentlich?

Materialausschnitt B: Beobachtungsprotokoll „Der ungewollte Sprung ins kalte Wasser“

„Nachdem die Kinder am zweiten Vormittag des neuen Schuljahres im Kreis versammelt sind, beginnt die Kindergartenlehrerin, Selma, das Begrüßungslied zu singen. Jedes Kind und jeder Erwachsene wird im Lied mit seinem Namen begrüßt, auch ich, die Forscherin. Dann beginnt Selma, die Kinder zu einem Halbkreis zu verschieben und eine kleine Bühne aufzubauen. Sobald alles bereit ist, beginnt sie eine Geschichte mit Mäusen, einer Eule und einem Bären zu erzählen. Der Bär versteckt die Mäuse, um sie davor zu retten, von der Eule gefressen zu werden. Die Kinder sind sehr konzentriert und fasziniert vom Dargebotenen. Ich sitze hinter der Bühne, um die Kinder zu beobachten, aber nicht das Stück selbst. Nach einer halben Stunde beginnt das Telefon zu klingeln. Selma reagiert nicht auf diese Störung, im Gegensatz zu den Kindern. Nach dem dritten Klingeln fangen sie an zu schreien: „Das Telefon! Das Telefon!“ Es wird laut, aber Selma sagt, dass sie jetzt nicht ans Telefon geht und dass die Geschichte weitergehe. Ich bin sehr überrascht, dass die Lehrerin die Geschichte scheinbar unbeeindruckt weiterführt, während das Telefon ewig klingelt. Die Kinder hingegen können sich nicht mehr konzentrieren, und eines nach dem anderen schreit „das Telefon, das Telefon!“.

Jetzt steht Selma doch auf und nimmt den Hörer ab. Mit scharfer Stimme nennt sie ihren Namen. Jetzt ist es plötzlich sehr still im Raum. Alle Kinder schauen in Richtung Lehrerin. In der Zwischenzeit nehme ich diese Unterbrechung zum Anlass, um ein paar Dinge festzuhalten, die ich vorher verpasst habe. Ich höre

jetzt nur noch, was Selma am Telefon sagt, und ich höre, dass die Kinder jede Antwort von ihr wiederholen. Plötzlich nehme ich wahr, wie sich Selma in Richtung Tür bewegt. Sie gibt mir ein Zeichen, die Kindergruppe zu übernehmen. Alles geht jetzt sehr schnell und ich bin total überrumpelt. Ich stehe auf, verlasse meinen geschützten Platz außerhalb des Kreises und bewege mich vor die Kindergruppe, auf den Lehrerinnenstuhl zu. Mir ist mulmig zumute, ist es doch schon sehr lange her, als ich das letzte Mal vor Kindern stand.

(...)

Ich habe das Gefühl, dass ich getestet werde und bin sehr besorgt über die Möglichkeit, die Kontrolle über die Gruppe zu verlieren. Ich will Selma zeigen, dass ich mit den Kindern umgehen kann. Ups. Das war ein schneller und ungewollter Rollenwechsel, ich wurde ins kalte Wasser geworfen: Von der Beobachterin zur Teilnehmerin oder sogar zur Managerin der Klasse (man könnte auch sagen zur Lehrerin), die versucht, die Dinge im Griff zu behalten.

(...)

Später spreche ich mit Selma über diese Unterbrechung. Sie erwähnt, dass sie sehr froh darüber war, mich in der Nähe zu haben, weil es ein sehr wichtiger Anruf eines Arztes war. Es ging um die Diagnose eines Kindes der Klasse. Ich erwidere, dass es für mich sehr herausfordernd und anstrengend war, die Leitung zu übernehmen, weil ich völlig unvorbereitet war. Außerdem, so füge ich schüchtern hinzu, könne sie mich zwar jederzeit bitten, sie zu unterstützen, wann immer es nötig ist, aber wenn möglich nicht für das Management der ganzen Gruppe." (Beobachtungsprotokoll A. Sieber Egger, 23.8.2016)

Teil III: Analyse des Datenmaterials und methodisches Vorgehen

1. Einleitung

Während den eineinhalb Jahren Feldforschung wurden die Forschenden wiederholt von den Feldakteur_innen mit der Frage konfrontiert, was genau sie eigentlich tun und was für ein Wissen sie sich mittels der teilnehmenden Beobachtung erarbeiten. Dies löste unter den Forschenden Diskussionen rund um die Frage des Verhältnisses zwischen Forschenden und Beforschten aus, insbesondere auch in Bezug auf den Umgang mit dem erarbeiteten Wissen. Der Wissenstransfer ist besonders im Feld der Pädagogik eine nicht zu vernachlässigende Dimension von Forschung. Die Beschreibung, Interpretation und Analyse des Feldes wie auch die Rolle des Forschers oder der Forscherin ist geprägt von der Art und Weise, wie die Beziehungen im Feld gestaltet und verhandelt werden. Mit diesen Themen gilt es sich auseinanderzusetzen, wenn analytisches Wissen über die Praktiken mit den Praktiker_innen der Pädagogik geteilt werden soll. Die nachfolgenden Ausführungen sollen diese Diskussion in einer methodischen Debatte verorten und auf einige wichtige Stolpersteine aufmerksam machen. Solche Überlegungen sind für ethnographische Projekte zentral, weil die Beziehungen den Erkenntnisprozess mitprägen. Die Aushandlungen und Interaktionen mit den Akteuren im Feld geben Hinweise darauf, wie das Feld in seiner Eigenlogik zu verstehen ist und schließlich auch, in welcher Form und unter welchen Bedingungen ein Wissenstransfer des ethnographischen Wissens zurück ins Feld erfolgen kann. Wenn nachfolgend also vor allem Schwierigkeiten oder Fallstricke im Verhältnis zwischen Forscher_innen und Feldakteur_innen benannt werden, so bedeutet dies nicht, dass solche Schwierigkeiten und Fallstricke zu vermeiden wären. Sie sind im Gegenteil Grundlage des Erkenntnisprozesses (Geertz 1972; Hirschauer/Amann 1997; Kalthoff 1997).

Nachfolgend beschäftigen wir uns mit dem Verhältnis zwischen Forscher_innen und Feldakteur_innen. Eine Reflexion auf dieses Verhältnis wurde angestoßen mit der posthumen Veröffentlichung der Tagebücher des als Vater der teilnehmenden Beobachtung gefeierten Kulturanthropologen Bronislaw Malinowski. Diese brachten zutage, dass Malinowski mit der eigenen Rolle im Feld große Mühe bekundete. Er kapselte sich von den Bewohner_innen ab anstatt sich – wie von ihm selbst gefordert – auf deren Alltag einzulassen. Die Frage nach der Art und Weise, wie sich Ethnograph_innen ins Feld einsozialisieren (können), wie auch die Frage nach der Beziehungsaufnahme und -pflege zu den Feldakteur_innen ist seither ein wichtiges Thema in der ethnologischen (Back 1956; Rabinow 1977; Lindner 1981; Tedlock 1993; Berg/Fuchs 1993a) wie auch der soziologischen Ethnographietradition (Whyte 1943; Dellwing/Prus 2011, S. 83–90; Kalthoff 1997). Im Fokus dieser Debatte steht zentral die teilnehmende Beobachtung, die als spannungsgeladene Sache aufgefasst wird: Die Forschenden begeben sich ins Feld mit der Aufgabe, stets sowohl am Geschehen teilzunehmen und gleichzeitig Distanz nehmen zu müssen. Das führt zur besonderen und institutionell nicht vorgesehenen Position des Ethnographen: Er ist „weder Besucher noch Gast“ (Kalthoff 1997, S. 241). Diese Position bedarf eines Aushandlungsprozesses.

In der ethnographischen Erforschung des pädagogischen Bereichs in der eigenen Gesellschaft sehen wir diese Frage als besonders herausfordernd. Ein zentraler Grund liegt darin, dass die Forscher_innen selbst über hiesige Bildungs- und Schulbiographien verfügen. Damit tragen sie ihre eigene Sozialisation, ihre Vorstellungen und Wahrnehmungsmuster – kurz, den eigenen kulturellen Hintergrund – in ein Feld, das ihnen als besonders vertraut erscheint. Diese (vermeintliche) Vertrautheit deutet wiederum auf eine Spezifik der Ethnographie: das subjektive Erleben der Beobachtenden im Feld. Ethnograph_innen sind nie objektive Beobachter_innen, sie nehmen mit ihrem biographischen Werdegang, ihrem Körper, ihren Launen und ihrem Wissen am Geschehen im Feld teil und sozialisieren sich mit dem Fortschreiten

der Forschung ins Feld ein (Goffman 1989, S. 125). Dieses Eintauchen ins Feld, das Goffman treffend als „getting into place“ (Goffman 1989, S. 126) oder als „getting in“ (Goffman 1989, S. 129) bezeichnet hat, wie auch das Aufrechterhalten, Ausbalancieren und Pflegen der Beziehungen zu den Personen im Feld (dem sogenannten „exploiting place once you get into it“ [Goffman 1989, S. 126] oder dem „going on“) spielt für den gesamten ethnographischen Forschungs- und Erkenntnisprozess eine zentrale Rolle, die es mitzudenken und zu reflektieren gilt. Denn, so hält die ethnographische Methodendebatte fest, diese Reflexion ist besonders auch für die Analyse der Daten zentral (Bourdieu 2012; Burawoy 2003; Marcus 2010; Bourgois 1996). Mit dem Eintauchen ins Feld („going in“), der kontinuierlichen Beziehungspflege und der Reflexion derselben („going on“) sind auch Erkenntnisse über die Logik des jeweiligen Feldes verbunden (Bollig 2010, S. 108). Die Reflexion über die eigene Rolle geschieht dabei nicht vorgängig, sondern ist ständige Begleiterin der gesamten Erkenntnisproduktion.

Für den vorliegenden Artikel wollen wir diese Frage nach dem Verhältnis zwischen Forscher_innen und Beforschten mit der Frage verknüpfen, welche Implikationen dieses komplexe und voraussetzungsreiche Verhältnis für die Wissensgenerierung und Wissensvermittlung mit sich führt. Wir orientieren uns dabei an drei besonders wichtigen Spannungslinien.

Die erste sehr grundsätzliche Spannung betrifft die *Perspektivität*. So ist die Rekonstruktion der Perspektiven der Feldteilnehmer_innen ein zentrales Anliegen ethnographischer Forschungstätigkeit und wurde beispielsweise mit dem Ausdruck der „dichten Beschreibung“ von Clifford Geertz (1991) prominent aufgegriffen und als Konzept formuliert. Aber nicht nur die Perspektiven der Feldteilnehmer_innen unterscheiden sich, in Abhängigkeit von ihrer Funktion und ihrer sozialen Positionierung; auch die Perspektiven von Feldteilnehmer_innen und Forscher_innen sind keineswegs deckungsgleich – und sollen dies auch nicht sein. Eine unabdingbare Voraussetzung gelingender ethnographischer Wissensproduktion im Kontext der eigenen Gesellschaft ist in der englischsprachigen *educational ethnography* bekannt unter dem Stichwort „fighting familiarity“ (Delamont/Atkinson/Pugsley 2010; Delamont/Atkinson 1996), in der deutschsprachigen Soziologie und der Erziehungswissenschaft als „Befremdung der eigenen Kultur“ (Hirschauer/Amann 1997). Ohne Überwindung und Zurückweisung der jeweiligen Selbstverständlichkeiten eines Feldes gibt es keine sozialwissenschaftlich sinnvolle Analyse von Alltagssituationen, keine eigenständige und kritische Wissensproduktion (Hammersley 2006). Dies wird besonders deutlich in Hinblick auf die Alltagstheorien, mit welchen Akteure ihr Handeln verbinden oder begründen. Weiter unten werden wir darauf eingehen, was es konkret für die Forschungsbeziehungen bedeutet, wenn die theoretischen Perspektiven und die damit verbundene Normativität der Feldforscher_innen sich grundlegend von denen der Feldakteur_innen unterscheiden.

Eine weitere Spannungslinie betrifft die *Machtverhältnisse*. Ethnographische Forschung zu betreiben heißt, in ein Netz von Machtbeziehungen einzutreten und dieses mit der eigenen Präsenz neu zu justieren. Ethnograph_innen bewegen sich im Fall der Schule unter organisationalen Bedingungen, welche Machtverhältnisse erzeugen und beinhalten; beispielsweise wenn eine Schulleitung eine Lehrperson dazu auffordert, sich an der Forschung zu beteiligen. Dieses spannungsvolle Moment steht in Abhängigkeit von der jeweiligen Positionierung der untersuchten Gruppe, aber auch der Forscherinnen und Forscher (Nader 1974). Und es wird verschärft durch die Anforderung an Forschung, das erarbeitete Wissen über ein spezifisches Feld oder eine spezifische Thematik zu verbreiten und zur Diskussion zu stellen. Diese Aufgabe nimmt mit der Ethnographie eine spezielle Wendung. Ethnograph_innen produzieren keine abstrakten Kuchendiagramme und verallgemeinernde Modelle, sondern detaillierte, ausführliche Beschreibungen von Situationen, Personen und Praktiken: Repräsentationen der erforschten Alltagswirklichkeit, die den Selbstrepräsentationen der Beforschten nur schon durch die unterschiedliche theoretische Perspektive entgegenstehen können. Auch dieser Aspekt wurde vor allem in der Sozial- und

Kulturanthropologie intensiv thematisiert, gerade vor dem Hintergrund des Machtgefälles zwischen westlichen Forscher_innen und Beforschten in nicht-westlichen Gesellschaften (Berg/Fuchs 1993b; Clifford 1983). Die Frage der Repräsentation ist aber auch in der ‚eigenen Kultur‘ nicht harmlos und wird zum Bestandteil der Kämpfe um gesellschaftliche Einflussnahme und symbolisches Kapital:

„Ethnografen beschreiben nicht in unschuldiger Weise ein soziales Phänomen, sondern schreiben kulturelle Eigenschaften, Denkweisen und Praktiken zu. Dieser performative Akt – das ‚Sprechen von‘ ist ein ‚Sprechen für‘ – ist ein nicht hintergebar asymmetrischer Bestandteil ethnografischer Forschungen. Er lässt sich nur balancieren, wenn das Feld über starke Selbstrepräsentationen und Gegendarstellungen verfügt oder wenn eine Ethnografie Darstellungsstrategien wählt, die widersprechende Stimmen des Feldes dokumentiert“ (Breidenstein et al. 2013, S. 7).

Auch um diese Frage der Auseinandersetzungen mit verschiedenen Formen von Repräsentation wird es im Folgenden gehen. Der Kampf um die Repräsentation, so unser Punkt, setzt nicht erst mit dem Schreiben eines publizierbaren Textes bzw. den Reaktionen darauf ein – er ist von Beginn an in die Beziehung mit den beforschten Personen eingeflochten (Atkinson/Delamont/Housely 2007; Ott 2012).

Eine dritte Spannungslinie, die in der Phase der Etablierung der Feldbeziehung speziell wichtig wird, aber auch wenn es um die Kommunikation von Resultaten geht, ist die Einschätzung der Beforschten, *was Forschung ist und was sie sein soll*. Ethnographie als Forschungsstrategie entspricht nur in Ausnahmefällen den Vorstellungen der Beforschten. Und gerade der Anspruch auf Praxisrelevanz der Forschung (Gibbons et al. 1994, S. 3–16), welcher für die Forschung beispielsweise an einer pädagogischen Hochschule⁴ einen besonderen Stellenwert hat, bringt neue Dynamik in die Aushandlung aller Akteure zur Frage, was Forschung *ist* und wozu sie gut sein soll. Nicht selten sind dabei die Erwartungen an Forschungen und an ihre Nützlichkeit sehr hoch. Unser Projekt ist als grundlagenorientierte Forschung nicht darauf ausgelegt, unmittelbar verwertbare Ergebnisse in Form von Handlungsempfehlungen oder best-practice-Modellen zu präsentieren. Die Nützlichkeit einer Forschung wie der unseren, die in erster Linie auf eine Bereitstellung von Reflexionsgrundlagen von pädagogischem Handeln zielt, wird den Nützlichkeitsvorstellungen im Feld nicht immer gerecht.

Die drei genannten Spannungslinien fließen in die Konstitution der Feldbeziehungen ein und müssen reflektiert werden, wenn es um ethnographische Wissensproduktion und Wissensvermittlung geht. Es gibt viele Wege, dies konkret zu tun, und wir skizzieren im Folgenden unseren.

2. Darstellung und Reflexion der methodischen Vorgehensweise mit konkretem Bezug auf das vorgelegte Datenmaterial

A: Die Fallstricke bei der Erklärung des Forschungsvorhabens: Wie führt man ein ethnographisches Forschungsprojekt ein?

Ethnographische Projekte müssen sich konkrete, lokale Felder erschließen und den Feldzugang sichern (Wolff 2015; Sanday 1982; Monahan/Fisher 2015). Im Kontext der öffentlichen Schule erfolgt eine solche Felderschließung auch im Rahmen einer Debatte zur Rolle der wissenschaftlichen Forschung: Wozu ist Forschung in der Schule gut? Was kann sie und soll sie? Was ist ihre (Praxis-)Relevanz? Außerdem ist

- 4 Das hier angesprochene Forschungsprojekt ist an der Pädagogischen Hochschule Zürich angesiedelt. Dieser Hochschultypus hat einen dreifachen Leistungsauftrag zu erfüllen, wobei die Lehrer_innenaus- und Weiterbildung im Fokus der Institution steht und die Forschungstätigkeit primär als anwendungsorientiert definiert wird.

eine Kommunikation über die Vorgehensweise und das Erkenntnisinteresse des Projekts erforderlich (Hammersley 1999). In die Quere kommen kann dies der emischen Perspektive darauf, was im eigenen Feld relevant und erforschenswert wäre.

Einer unserer ersten Schritte war die Produktion eines Projekt-Flyers (Material A1). Wir hatten beschlossen, dass ein Faltblatt ein gutes Medium für Lehrpersonen sein könnte. Aber es gab den ‚problematischen‘ Titel unseres Projekts: „Kinder, die auffallen“. Der Titel schien uns als Aufhänger für einen Erstkontakt mit dem Feld denkbar ungeeignet, da wir eine bestimmte Reaktion befürchteten: Wenn wir kommunizieren, dass wir nach „auffälligen“ Kindern suchen, könnten die Lehrpersonen dazu motiviert sein, uns diese auf dem Silbertablett zu präsentieren. Eine so genannte Reifizierung, die damit einhergehen könnte, wollten wir vermeiden. Mit dem Begriff Reifizierung wird problematisiert, dass vorgefertigte Kategorien unhinterfragt auf das Feld übertragen und dort reproduziert werden. Die Forschenden müssen sich bewusst sein, dass die Untersuchung selbst ihren Gegenstand erzeugt. Diese Erkenntnis bedeutet, dass die eigene Herstellung des Forschungsgegenstands im Forschungsprozess kontinuierlich reflektiert werden muss (Diehm/Kuhn/Machold 2010). Um dieser Reifizierungsgefahr entgegenzuwirken, haben wir das Projekt in „Alltägliche Vielfalt. Eine ethnographische Studie zum Umgang mit Heterogenität im Kindergarten“ umbenannt. Mit diesem Titel und dem dazugehörigen Text im Faltblatt vermieden wir nicht nur das Schlagwort „auffällig“. Wir reagierten auch auf die Vorstellungen des Feldes, wie wir sie in früheren Projekten wahrgenommen hatten, sowie auf dominante Konzepte (und damit Theorien) zu sozialen Unterschieden im Feld. Auf diese Vorstellungen wurde mit der Aussage im Merkblatt reagiert, dass Kindergartenlehrerinnen und -lehrer „alle Kinder in den Alltag des Kindergartens integrieren sollen“. Dies ist eine geläufige normative pädagogische Idee, die von vielen Praktiker_innen unterstützt wird. Wir haben aber auch auf dominante Begriffe verwiesen, nämlich „Heterogenität“ und „Vielfalt“. In der pädagogischen Verwendung des Begriffs erscheint „Heterogenität“ als Selbstverständlichkeit, als etwas, das Kinder unweigerlich mitbringen, mit Merkmalen wie Entwicklungsstand, Sprache, Kompetenzen und so weiter (Budde 2013). Unser sozial-konstruktivistischer Ansatz fragt dagegen, wie solche Differenzen im Alltag entstehen, welche Differenzlinien in Interaktionen und Situationen konstruiert werden und zu welchem Zweck (u.a. Fritzsche/Tervooren 2012; West/Fenstermaker 1995; Hill Collins 1995).

Bevor wir also überhaupt Zeit im Feld verbracht hatten, fanden wir uns in einem moralischen Dilemma (Fine 1993) wieder: Wie viel von unseren theoretischen Grundlagen und erkenntnistheoretischen Interessen konnten wir im Flyer offenlegen, ohne unsere Partner auf diesem Gebiet zu irritieren? Es war eine Gratwanderung, denn einerseits wollten wir unser Vorhaben in der Sprache des Feldes plausibel machen und Vorbehalte abbauen. Gleichzeitig wollten wir, einem forschungsethischen Standard folgend, auch transparent machen, was wir tatsächlich in unserer wissenschaftlichen Arbeit zu tun beabsichtigten (zur Forschungsethik in der Bildungsethnographie vgl. Dennis 2010). Deshalb haben wir unser Hauptziel in der Broschüre thematisch offen gefasst: zu untersuchen, wie die Kindergartenlehrpersonen zwischen den Kindern unterscheiden. Als wir den Flyer schließlich verteilten, machten wir die Erfahrung, dass er nie jemanden dazu veranlasste, nachzufragen. Anscheinend waren die Formulierungen so gewählt, dass sie wenig Widerspruch oder Irritation produzierten. Oder Fragen thematischer Art standen vielleicht weniger im Vordergrund, als wir antizipiert hatten.

Ein Hinweis auf diese letzte Vermutung zeigte sich in unserem konkreten Feldzugang besonders deutlich in einem der drei Feldforschungsorte. Was die Kindergartenlehrerin im allerersten Gespräch besonders zu beschäftigen schien, waren weder Fragen thematischer Art, noch ob sich die Forschungsaktivität in ihren Alltag integrieren ließ, auch nicht die Frage der Anonymisierung der erhobenen Daten und Beschreibungen. Sie schien vor allem befasst mit der *Praxisrelevanz* unserer Forschung und damit mit der oben erwähnten dritten Spannungslinie, was Forschung ist und was sie sein soll:

Danach stellt sie eine Reihe von Fragen, die alle mehr oder weniger darauf zielen, was für eine Art von Forschung das jetzt sei, aber auch, was der Nutzen des Projekts sei. Sie fragt zum Beispiel detailliert nach unserer Verbindung in die Ausbildung, danach, ob sie Einblick in unsere Ergebnisse / Beobachtungen erhalte, sie fragt auch nach unserer Positionierung an der PH (pädagogischen Hochschule). Sie macht eine Bemerkung zur (mangelnden) Repräsentativität der Studie. (Auszug Material A2)

Hier werden verschiedene Aspekte thematisch: Die institutionellen Verbindungen und damit die Frage des Wissenstransfers in die Ausbildung, aber auch die Frage des Wissenstransfers zurück in die Praxis, also ins Feld. Schließlich wird mit dem Hinweis auf den Anspruch der Repräsentativität auch die Frage der Gültigkeit bzw. Verallgemeinerbarkeit der erzielten Forschungsergebnisse aufgeworfen. Diese kritisch-nachfragende Haltung ließ die Forscherinnen mit legitimierenden Argumentationsfiguren reagieren, beispielsweise mit Hinweisen auf die Praxis des Wissenstransfers bei bereits abgeschlossenen Forschungsprojekten. Im Nachhinein reflektierte eine der Forscherinnen die Situation folgendermaßen:

Beim Wiederlesen fällt mir auf, dass ich mich doch ziemlich arg rechtfertigte, beim Erzählen stets abwägte, was ich nun wie sagen soll, damit Selma uns dann nicht auf das Gesagte behaftet. (Auszug Material A3)

Was mit dieser Thematisierung von Forschung, ihrer Praxisrelevanz und ihren Formen des Wissenstransfers aufscheint, kann als Facette des Verhandelns von Machtbeziehungen verstanden werden, wie weiter oben als zweite Spannungslinie diskutiert wurde. Die Kindergartenlehrerin positionierte sich in dieser Verhandlung kritisch, informiert und selbstbewusst. Die Schulleitung hatte uns den Kontakt zu ihr und ihrer Kollegin vermittelt, und wir vermuteten aufgrund der vorgängigen Mailkorrespondenz, dass in der schulinternen Machtdynamik die Schulleitung den beiden Lehrpersonen ‚nahegelegt‘ hatte, am Projekt teilzunehmen. Nichtsdestotrotz war es dann aber die Lehrperson, die ihr Einverständnis geben musste. In der Situation dieser Erstbegegnung erhielten wir durchaus den Eindruck, dass die bereits geöffnete Tür auch wieder zuschlagen könnte, falls wir uns allzu ungeschickt verhielten. Oder unsere Antworten könnten sich als Bumerang erweisen, falls wir ihnen im Lauf der Forschung in den Augen der Feldakteure nicht gerecht würden. Die Lehrperson fungierte als eine Art Türwächterin und wir wurden zu Bittstellerinnen. Entsprechend machte uns die Situation nervös, und als Strategie wählten wir ein vorsichtig-abwägendes Argumentieren, ohne unsere grundsätzlichen Prämissen aufzugeben. Wir versprachen also keine Repräsentativität und skizzierten auch die möglichen Vorgehensweisen beim Wissenstransfer eher zurückhaltend-realistisch. Dennoch versuchten wir, die Anliegen der Kindergartenlehrerin so entgegenkommend wie möglich aufzugreifen, und wir nahmen sie ernst.

Interessant ist, dass dieser Aspekt der Machtverhältnisse bei der Felderschließung im selben Projekt an einem anderen Feldort ebenfalls, allerdings etwas anders gelagert aufschien. Die betreffende Kindergartenlehrerin, die gleichzeitig berufspolitisch aktiv ist, übernahm beim ersten Treffen keine fragende, sondern vielmehr eine bestimmende Haltung: Sie wies uns an, wie wir die Kontakte zu den Eltern handhaben sollten, sie erklärte ausführlich die Programmatik und Spezifik ihres Kindergartens und sie ließ uns auch gleich wissen, welche Ergebnisse für sie berufspolitisch nützlich sein würden. Mit Breidenstein et al. (2013, S. 51) gesprochen wollte sie uns „eingemeinden“. Auch hier setzten wir eine abwägend-vorsichtige Strategie ein, informierten über Möglichkeiten und Grenzen unserer Arbeit. Eine mögliche Instrumentalisierung unserer Forschung schien im Rahmen dieses ersten Kontakts auf und es galt, diese Gefahr im Verlauf der Feldforschungszeit immer wieder zu reflektieren. Wir konnten uns allerdings ein Entgegenkommen vorstellen in Form einer differenzierten, theoretisch untermauerten, aber eher deskriptiv gehaltenen Beschreibung der *Arbeit* der Kindergartenlehrperson, die wir am Ende des Forschungsprojekts produzieren könnten. Eine solche Beschreibung wäre für die Kindergartenlehrerin berufspolitisch einsetzbar und für uns aus wissenschaftlicher Perspektive eine gute Grundlage für anschließende Analysen. Bergman und Lindgren (2017) führen zu einer solchen Strategie aus, dass sie in ihrem ethnographischen Projekt ebenfalls davon ausgegangen waren, dass eine Beschreibung der

pädagogischen Praxis – als komplex und divers – im Feld einfacher zu vermitteln wäre als eine kritische, distanzierende Analyse (Bergman/Lindgren 2017, S. 7 f.).

Die Phase der Felderschließung war für uns also geprägt von einem vorsichtigen und abwägenden Aufbau der Feldbeziehungen. Es war ein Prozess, in welchem wir uns und unser Vorhaben positionieren mussten, wir aber auch vermitteln wollten, dass wir die Perspektive des Gegenübers wahr- und ernstnehmen und in unsere Überlegungen miteinbeziehen. Durch unser Auftreten als institutionell legitimierte Forscher_innen verfügten wir grundsätzlich über das symbolische Kapital, welches uns den Feldzugang möglich machte. Eine ablehnende Haltung der Kindergartenlehrpersonen war aber jederzeit denkbar und hätte uns wohl die Tür zum Feld verschlossen und uns auch wieder aus dem Feld hinaus katapultieren können. Der Aufbau einer auf Vertrauen basierenden Feldbeziehung bestand für uns darin, eine distanziert-forschende mit einer teilnehmenden Position (Cloos 2008, S. 207) von Beginn an auszubalancieren und zu reflektieren.

B: Die Rolle im Feld und die Deutungshoheit über das Geschehen: Wer sind wir, was machen wir und was geschieht hier eigentlich?

Dass die Bearbeitung der Feldrolle und der eigenen sozialen Verortung im Feld – also das stetige Ausbalancieren von notwendiger Vertrautheit mit dem Feld einerseits und notwendiger Distanz gegenüber diesem andererseits – eine beständige Aufgabe während einer ethnographischen Forschung ist, lässt sich auch anhand verschiedener Episoden aus dem Beobachtungsalltag nachzeichnen. So war beispielsweise unsere Rolle als Forscher_in, welche eben nicht unter einem akuten Handlungsdruck steht, relativ deutlich markiert. Unsere Rolle, so vermittelten wir den Feldakteuren von Anfang an, bestand in der aufmerksamen Ko-Präsenz (Amann/Hirschauer 1997, S. 21–24; Goffman 1971), und wir benutzten die Möglichkeit, uns mit Stift und Heft in der Hand schon in der Situation vom Geschehen distanzieren zu können. Dieses Notieren wurde von vielen Feldteilnehmer_innen dann auch als unsere Haupttätigkeit wahrgenommen. Gleichzeitig vermittelten wir ebenfalls von Anfang an, dass wir zwischendurch auch einmal als „Ko-Akteure des pädagogischen Geschehens“ (Cloos 2008, S. 207) in Erscheinung treten und beispielsweise mit einem Kind ein Buch anschauen oder beim Anziehen helfen könnten – als Unterstützung für die Lehrperson und als etwas, wovon die Feldakteur_innen profitieren können. Wie in anderen ethnographisch ausgerichteten Forschungsprojekten kam auch in unserem Team die Frage auf, was wir den Feldakteur_innen als Gegenleistung für ihre Bereitschaft, uns an ihrem Alltag teilnehmen zu lassen, zurückgeben könnten. Die angebotenen Unterstützungen, welche nicht zuletzt uns als Ethnograph_innen auch ein grosses Erkenntnispotenzial bieten, wurden von den Lehrpersonen freudig aufgenommen – beim Basteln zum Beispiel könne man immer eine helfende Hand brauchen, meinte eine Kindergartenlehrerin. Eine andere Lehrerin meinte, dass schon unsere bloße Anwesenheit manche Situationen entschärfen würde – weil da einfach eine erwachsene Person sei, die beobachte. Forschen in pädagogischen Feldern ist es nicht möglich, nicht am Geschehen teilzunehmen (vgl. dazu Cloos 2008). Eine Verweigerung würde eine auf Vertrauen basierende Beziehung, aber auch eine Kreditwürdigkeit (Kalthoff 1997, S. 243) verunmöglichen und würde auch die Möglichkeiten der Wissensgenerierung, die auf der Teilnahme gründen, außen vorlassen.

Am Beispiel der oben aufgeführten Szene „Der ungewollte Sprung ins kalte Wasser“ (Materialauschnitt B) wollen wir dies exemplifizieren: Die Klasse sitzt im Halbkreis, die Lehrerin führt mit kleinen Figuren die Geschichte über einen Bären, eine Eule und Mäuse auf. Bis zum Klingeln des Telefons sind die Kinder konzentriert bei der Sache. Doch das nicht enden wollende Klingeln reißt einige der Kinder aus der Geschichte heraus – sie reagieren auf die Störung. Zuerst sind die Reaktionen nur vereinzelt, und die Lehrerin ignoriert diese. Weil aber das Klingeln und die immer deutlicheren Reaktionen der Kinder

nicht abreißen, ändert sie ihre Strategie und nimmt das Telefon entgegen. In diesem Moment ändert sich auch die Rolle der Forscherin: von der Lehrerin aufgefordert, die Klasse zu übernehmen, wird die teilnehmende Beobachterin zur aktiven (Hilfs-)Lehrerin. Dies ist für die Forscherin eine herausfordernde Situation, da sie eine neue Rolle zu übernehmen hat: Nicht nur war sie für diese Rollenübernahme unvorbereitet und dementsprechend unsicher und überrumpelt. Sie fühlte sich auch einer Bewährungsprobe ausgesetzt. Dies nicht nur hinsichtlich des Managements der Kindergruppe – wie reagieren die Kinder auf mich als ‚Lehrerin‘? Kann ich die Kinderschar ruhig und bei Laune halten? –, sondern auch hinsichtlich der Beziehung zur Lehrerin. Die Lehrerin sprach der Forscherin mit der Übergabe der Klasse ein Vertrauen aus, das mit einer Position im Feld als respektable Forscherin einhergeht. Im Sinne von: die kennt das Feld und weiß, um was es hier geht. Eine Forscherin also, die auch in unvorhergesehenen Situationen handlungsfähig ist (vgl. Cloos 2008).

Wir nehmen diese Szene als Beispiel, um neben dem Vertrauensverhältnis einen weiteren Aspekt während der Phase der Einsozialisation ins Feld, aber auch der späteren Frage nach der Produktion ethnographischen Wissens zu diskutieren: die Deutungshoheit über das Geschehen. Dieser Aspekt bezieht sich wiederum auf die erste Spannungslinie der Perspektivität. Die Lehrerin im Auszug scheint froh zu sein, dass sie sich auf die Forscherin verlassen und sie vor den Kindern wie eine Assistenzlehrerin einsetzen kann, welche in dieser Situation den Perspektivenwechsel von der Forscherin zur Lehrperson vollzieht und diesen auch handelnd umsetzt. Die Tatsache, dass kein Chaos entstand, verschaffte der Forscherin Kreditwürdigkeit (Kalthoff 1997, S. 243) gegenüber der Lehrerin und war ein wichtiger Teil des Aufbaus einer vertrauensvollen Beziehung zu Beginn. Die Szene macht aber auch deutlich, dass die Lehrerin in diesem Moment keinen Unterschied zwischen ihrer eigenen und der Rolle der Forscherin machte. Das scheint auch verständlich zu sein: für die Lehrerin im Vordergrund stand das scheinbar wichtige Telefonat, das sie in dem Moment führen wollte. Sie hätte den Anrufer auch auf einen Rückruf vertrösten können. Die Lektion sollte aber trotz Telefonat weitergehen, die Kindergruppe musste beruhigt werden. Wir vermuten jedoch, dass dies mit einem anwesenden Vater oder einer Mutter nicht so geschehen wäre und dass die Lehrerin die Forscherin in diesem Moment doch in einer Rolle als „pädagogische Professionelle“ – als Ko-Akteurin im pädagogischen Geschehen – adressierte und ihr damit eine gewisse Nähe unterstellte. Dies vielleicht, weil sie sich zu Beginn der Feldforschungszeit als ausgebildete Primarlehrerin zu erkennen gab, aber auch weil die Lehrerin wusste, dass die Forscherin Angestellte einer pädagogischen Hochschule und damit auch mit der Ausbildung von zukünftigen Lehrpersonen betraut ist. Diese Adressierung weist darauf hin, dass die Rollen im Feld situativ und immer wieder ausgehandelt, geklärt oder sogar justiert werden. Deutlich zeigt sich hierbei ein „situitives Management von Differenzen“ (Bollig 2010, S. 109ff.) zu den professionsbezogenen Rollen des Feldes. In diesem Moment spielen in diesem Feld also ganz bestimmte Kriterien eine Rolle, die aussagen, was ein angemessenes Handeln ist und was nicht (Cloos 2008, S. 213).

Aus Forschungssicht ist dieser Rollenwechsel allerdings ein zweischneidiges Schwert. Einerseits bietet er die Möglichkeit, Erfahrungen und Erkenntnisse zu sammeln, die für die Forschung als Material von Bedeutung sein können. Die Forscherin kann ein besseres Verständnis dafür gewinnen, was eine Lehrperson bei der Ausübung ihrer Lehrtätigkeit erlebt und wie es sich anfühlt in der Rolle der Lehrperson zu sein – was es also konkret bedeutet, eine Gruppe von 4- bis 6-jährigen Kindern über eine halbe Stunde konzentriert und ruhig zu halten. Mit diesem Erleben sind wichtige Erkenntnisprozesse verbunden, um Regeln und Muster eines Feldes erkennen zu können. Zugleich verliert die Forscherin die Position einer Beobachterin der laufenden Prozesse im Klassenzimmer. Diese Positionierung ist für den Moment wenig problematisch; würde sie jedoch zu oft übernommen, bestünde die Gefahr einer möglichen Vereinnahmung des Forschenden in Bezug auf die Logik und Normativität des Feldes und die Forscherin könnte Gefahr laufen, der Rolle des Forschenden nicht mehr gerecht werden. Kalthoff (1997, S. 259)

beschreibt das als Vereinnahmungsstrategie. Systematisch sollen sich deshalb Ethnographinnen immer wieder aus der Rolle der Teilnehmerin herauslösen und zur Beobachterin werden, die auch über die zugewiesene und ausgehandelte Rolle im Feld reflektiert.

An dieser Stelle kommt ein weiteres Moment zum Tragen: Die Lehrerin weiß, wie man einen Kindergarten erfolgreich führt, die Forscherin übernimmt die Rolle der Novizin. Wir als Forscher_innen verwandeln uns in diesem Moment in ungebildete Anfänger_innen, und die Lehrerin ist diejenige, die die Regeln des Feldes kennt. Hier kommt zusätzlich die Spannungslinie der Machtverhältnisse ins Spiel zwischen der Person, die über das praktische Wissen im Feld verfügt und der Person, die das nicht (oder weniger) tut. Wenn es um den fortlaufenden Forschungsprozess und gleichzeitig um die Aushandlung der Forscher_innenrolle geht, kann sich das für die Forschenden als knifflig erweisen. Ein weiterer Aspekt des Beziehungsaufbaus wurde noch gar nicht erwähnt: die Kinder nehmen eine ebenso gewichtige Rolle in der Aushandlung der Feldbeziehungen ein. Es lässt sich fragen wie denn beispielsweise die beteiligten Kinder auf diese Situation reagieren und wie sie die Forscherin in der Folge wahrnehmen.

Wir gewinnen Kredit- und Vertrauenswürdigkeit, wenn wir unsere Fähigkeit unter Beweis stellen, uns an die Perspektive der Akteur_innen vor Ort anpassen und die Rolle einer Hilfslehrerin übernehmen. Dies erzeugt Vertrauen und kann sich besonders für die Anfangszeit einer Forschung als wichtig erweisen. Aber es gibt auch die Kehrseite der Medaille: Was passiert, wenn der Forscher oder die Forscherin nach einer bestimmten Zeit beginnt, Wissen ins Feld zurückzugeben und in diesem Prozess des Wissenstransfers plötzlich eine kritisch-distanzierte Interpretation der Vorgänge im Kindergarten aufzeigt? Hier sehen wir nur die Möglichkeit, die unterschiedlichen Anforderungen in jedem Moment auszugleichen und ständig darüber zu reflektieren.

C: Wissenstransfer ins Feld in der Mitte der Projektlaufzeit: Professionelle Kameradschaft und die Rückmeldung(en) ins Feld

Nach eineinhalb Jahren intensiver Feldarbeit mit fast wöchentlichen Begegnungen, in denen die Ethnograph_innen jeweils stundenlang allein oder zu zweit in den Kindergärten anwesend waren, sind die Beziehungen zwischen den Teilnehmenden intensiver und zunehmend auch persönlicher geworden. Die Ethnograph_innen kennen die Routinen der Lehrpersonen im Umgang mit den Kindern, und umgekehrt wissen die Lehrpersonen auch, wie sich die Forschenden in ihrem Feld als teilnehmend Beobachtende mit ihren Notizheften benehmen. Man kennt sich mit Namen und Handlungspraxis und hat sich aneinander gewöhnt. Am ehesten könnte man den dadurch entstehenden Beziehungstyp als eine Art professionelle Kameradschaft im Unterschied zum professionellen Fremden von Agar (1996) beschreiben: Es herrscht dabei eine gegenseitige Akzeptanz im Hinblick auf Rollen und Tätigkeiten und es etabliert sich eine durchaus produktive Art und Weise der Zusammenarbeit. Mit der Zeit entsteht so auf Seiten der Lehrpersonen natürlich auch der Wunsch und die Erwartung zu erfahren, was denn die vielen Beobachtungen und Notizen eigentlich ergeben. In unserem Projekt wurde es schließlich unausweichlich, dass wir nach etwa einem Jahr Feldarbeit in zwei Kindergärten unsere Erkenntnisse in geeigneter Form zurückmeldeten. In einem Fall konnten die Forscherinnen die Kindergartenlehrerinnen zu einem Nachtessen einladen und erste Erkenntnisse wie auch die Arbeitsweise mittels Präsentation von Feldprotokollauszügen relativ informell zurückmelden. Im zweiten Fall verlief die Geschichte anders. Als wir zugesagt hatten, eine Rückmeldung zu unseren bislang gewonnenen Erkenntnissen und Einsichten zu geben, wollten die drei involvierten Kindergartenlehrpersonen und schließlich auch die Schulleitung, dass wir dies vor einem grösseren Publikum anlässlich der schulhausweiten Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung tun würden. Diese jährlich stattfindende eintägige Weiterbildung vereinigt alle Lehrpersonen aller Stufen des Schulhauses, vom Kindergarten bis zur sechsten Primarschulklasse, und

findet jeweils vor dem Start des neuen Schuljahres statt. Alles in allem sind das etwa fünfzig Personen, die angeleitet von der Schulleitung sich verschiedenen schulhausinternen Fragen wie z.B. dem Umgang mit Smartphones, der Einführung neuer Lehrpläne und anderem mehr widmen, was im Alltag einer Schule eben anfallen kann. An diesem Punkt begannen wir zu realisieren, dass unser Feld uns das Heft hier aus den Händen genommen hatte. Wir konnten dieses Anliegen nicht ablehnen, obwohl eine solche Vorstellung für uns erheblich mehr Risiken mit sich brachte als ein persönliches Gespräch mit den direkt involvierten Personen. Es bot sich uns dabei aber auch die Gelegenheit, unsere in diesem Schulfeld eher unbekannte Art der Forschung vorzustellen.

Mit dieser Vorgehensweise ergaben sich für uns aber auch unmittelbar heikle inhaltliche und prozedurale Fragen für die Rückmeldung. Als Schwierigkeit entpuppte sich insbesondere die theoretisch formulierte Annahme, dass die Kindergartenlehrpersonen in und mittels ihrer Praxis an der Produktion auffälliger Kinder ursächlich mitbeteiligt sind. Die Adressierungen der Kinder über Sprache und Handlung und die damit gelebten Normen von Anerkennungsverhältnissen ließen sich nicht ohne Gefahr von unerwünschten Missverständnissen oder einem zu starken Zusammenprall der Perspektiven ins Feld zurückmelden. Nach einigen Diskussionen im Forschungsteam, wie wir mit dieser Herausforderung und den damit verbundenen Fragen umgehen sollten, entschieden wir uns dafür, diese zentrale theoretische Achse unseres Forschungsprojekts vorderhand nicht zu thematisieren – ähnlich dem weiter oben aufgeführten Vorgehen ganz zu Beginn des Feldaufenthaltes und der Entwicklung des Projektflyers. Die Zurückhaltung, unser sozialwissenschaftlich generiertes Wissen 1:1 mit dem Feld zu teilen, ist nicht unproblematisch. Das Zurückhalten von Forschungswissen gegenüber der Schulpraxis erscheint generell kaum als erstrebenswertes Vorgehen in einem Forschungsprojekt, im Gegenteil. In dieser Situation – einer Weiterbildungsveranstaltung, deren Dynamik wir kaum abschätzen konnten – und zu diesem Zeitpunkt – in der Mitte der Projektlaufzeit – schätzten wir aber das Risiko einer solcherart ‚konfrontativen‘ Rückmeldung als zu hoch ein. Als ein Risiko sahen wir, dass die Akteur_innen aus dem Feld und deren versammelte Berufskolleg_innen sich selber als ‚Schuldige‘ für die Existenz von auffallenden Schulkindern sehen und verstehen würden. Dies wollten wir vermeiden, da wir selbst nicht mit den Kategorien ‚schuldig‘ oder ‚unschuldig‘ operieren und die entsprechende Differenzierung nicht so einfach zu vermitteln ist. Ein weiteres Risiko sahen wir darin, dass als abwehrende Reaktion auf eine wahrgenommene ‚Schuld‘ unsere Forschung pauschal in Frage gestellt und abgewertet würde. Diese beiden Risiken nahmen wir auch deshalb verstärkt wahr, weil zum Zeitpunkt der Rückmeldung in der Hälfte der Projektlaufzeit unsere Analysen und Ergebnisse noch wenig elaboriert und ausgearbeitet waren, um unsere Argumentation genügend plausibel und nachvollziehbar darlegen zu können.

Wir beschränkten deshalb die Darstellung unserer sozialkonstruktivistischen Perspektive auf drei Aspekte. Von diesen Aspekten wussten wir, dass sie als aktuelle Relevanzen im Feld hohe Bedeutung hatten: Erstens die Arbeit der Kindergartenlehrperson, zweitens das im Feld als Heterogenität bezeichnete Phänomen der Unterschiedlichkeit der Kinder und drittens die Sprachenfrage. Ausserdem erstellten wir eine Einführung, in der wir allgemein die Herkunft, Geschichte und Methode ethnographischer Sozialforschung darlegten. Uns war damit natürlich bewusst, und das haben wir offen zu Beginn der Rückmeldung deklariert, dass wir dergestalt tatsächlich nur noch über partielle Wahrheiten (Clifford 2005, S. 1–26) in der Form verzerrter Genres (Geertz 1983) verfügten und berichteten. Damit wendeten wir die sozialwissenschaftliche Perspektive fast stärker auf uns selber an als auf das untersuchte Feld. Alles in allem haben wir so unseren potentiell irritierenden bis provozierenden Forschungsansatz stark abgemildert.

Auf der inhaltlichen Seite der Rückmeldung legten wir Wert darauf, die Komplexität der Arbeit der Lehrpersonen und der Kinder zu zeigen. Wir gaben eine Beschreibung auf der Ebene der Lehrperson-Kinder-Interaktionen, wobei die Herstellung von Kooperation im Vordergrund stand. Danach haben

wir uns die Arbeit der Lehrpersonen mit den Eltern angesehen und die laufenden Debatten um die Gehälter der Kindergartenlehrpersonen besprochen. Diese Gehälter sind aktuell um 12,5 % niedriger als die Gehälter der Grundschullehrpersonen. Die Unterschiede lassen sich nur historisch und politisch erklären, nicht aber durch die beruflichen Anforderungen (Maeder 2017). Da zurzeit in den Kindergärten des Kantons außerdem ein neuer Berufsauftrag (Volksschulamt 2016) eingeführt wird und die gewerkschaftliche Vertretung der Kindergartenlehrpersonen gerade vor dem höchsten Gericht des Landes mit einer Klage auf lohnmassige Gleichstellung mit den Primarlehrpersonen abgeblitzt war (Töndury 2017), erhielt das Thema vorübergehend eine erhöhte Aufmerksamkeit und Bedeutung. In unserer Rückmeldung zeigten wir anhand einer grafischen Darstellung, wie facettenreich und vielschichtig das Thema ‚Arbeit im Kindergarten‘ ist. Nicht nur die Kindergartenlehrpersonen und die Kinder arbeiten für das Gelingen der Sache, sondern auch den Eltern wird einiges an Aufmerksamkeit und Tätigkeit abverlangt. Mit dieser triadischen Struktur der Hauptakteur_innen im Feld und der Verschränkung ihrer Praktiken unter dem Titel von Arbeit, verstanden als intentionales Wirkhandeln und nicht nur als bezahlte Tätigkeit gelang es uns, nicht nur die uns persönlich bekannten Feldakteur_innen zu überzeugen, sondern das gesamte Auditorium, vor dem wir auftreten mussten. Denn nach unseren Ausführungen war nicht mehr in Frage zu stellen, dass die Arbeit im Kindergarten ein komplexes und vielschichtiges Phänomen darstellt, das sich zu erforschen lohnt. Zum zweiten und dritten Punkt (‚Heterogenität‘ der Kinder und Aspekt der Mehrsprachigkeit) stellten wir eher allgemein gehaltene Beobachtungen zum Umgang der Lehrpersonen mit unterschiedlichen Ausprägungen und Typen innerhalb der Interaktionsordnung und zum anforderungsreichen Umgang mit der Mehrsprachigkeit der Kinder und der Diglossie-Situation (Dialekt – Standardsprache) dar.

Indem wir in unserer Rückmeldung einerseits das konstruktive Element der Analyse stärker auf uns selber als auf die beobachteten Lehrpersonen und ihre Kinder gerichtet haben und andererseits für uns relevante Themenkomplexe zum Umgang miteinander, zur Arbeit und zur Sprache als rückmeldungswürdig ausgewählt haben, ist es uns gelungen, Akzeptanz und Respekt bei den Zuhörenden zu gewinnen, was sich in zahlreichen Reaktionen nach der Präsentation äußerte. Diese rezipient_innengerechte Adaption lässt sich nach erfolgter Rückmeldung als „Massage der Wirklichkeit“ bezeichnen; dies deshalb, weil eine solchermassen eingeschränkte Vermittlung des Wissens über die Schaffung sozialer Realitäten der Preis war, den wir für die sozialverträgliche Darstellung ethnographischer Forschung zu bezahlen hatten. Ansonsten hätten wir den Feldzugang und unseren Ruf als professionelle Kamerad_innen im Bereich der institutionalisierten Erziehung womöglich gefährdet. Dies wollten wir mitten in der Projektlaufzeit und bei andauernder Feldphase unbedingt vermeiden.

Zu einem späteren Zeitpunkt und in einer anders gerahmten Situation schließen wir aber eine solche Konfrontation keineswegs aus. Bergman und Lindgren (2017, S. 9) berichten von ermutigenden Erfahrungen im Umgang mit demselben Dilemma. Ihre kritische Analyse eines musikpädagogischen Projekts in Bezug auf dessen (nicht beabsichtigte) Herstellung kultureller Dominanz westlicher Musik produzierte zwar einerseits finstere Mienen, stieß aber mehrheitlich auf Dankbarkeit. Bergman und Lindgren führen diese Akzeptanz auch darauf zurück, dass sie den Feldakteur_innen zuerst weniger problematische Analysen und Darstellungen ihrer Tätigkeit präsentiert hatten.

3. Fazit

Das konstante Ausbalancieren von distanziert-forschender und teilnehmender Position ist der grundlegende Anspruch in der Aushandlung ethnographischer Feldbeziehungen. Wir konnten in unserem Projekt insbesondere drei relevante Spannungslinien erkennen, die in diesem Aushandlungsprozess hervortreten: Perspektivität und daran geknüpft theoretische Vorstellungen und Normativität; Macht-

verhältnisse und damit verknüpft die Frage der Repräsentation, sowie die Frage nach der Art und Nützlichkeit ethnographischer Forschung. Unserer Erfahrung nach scheint es wichtig, zu Beginn und für die Etablierung der Forschungsbeziehungen ein vorsichtig-abwägendes, offen-suchendes Verhalten an den Tag zu legen, welches sehr genau auf die Anliegen und Formulierungen der Feldteilnehmer_innen achtet und diese berücksichtigt. Dabei müssen alle drei Spannungslinien reflektiert und in die Betrachtung miteinbezogen werden. Durch ein permanentes Navigieren zwischen den Anforderungen der Forschung und des Feldes, auch was die Rolle der Forscher_in betrifft, kann mit den Feldakteur_innen eine vertrauensvolle Beziehung aufgebaut werden. Diese ist eine wichtige Grundlage für den Wissenstransfer, bei dem wiederum abgewägt werden muss, welchen ‚Korrosionsgrad‘ an kritischer Analyse es in welcher Konstellation und Situation erträgt.

Literatur

- Agar, Michael H. (1996): *The professional stranger. An informal introduction to ethnography*. London und New York: Academic Press.
- Amann, Klaus/Hirschauer, Stefan (1997): *Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm*. In: Amann, Klaus/Hirschauer, Stefan (Hrsg.): *Die Befremdung der eigenen Kultur*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 7–52.
- Atkinson, Paul/Delamont, Sara/Housely, William (2007): *Contours of culture. Complex ethnography and the ethnography of complexity*. Walnut Creek: Altamira Press.
- Back, Kurt W. (1956): *The well-informed informant*. In: *Human Organization* 14, S. 30–33.
- Berg, Eberhard/Fuchs, Martin (1993a): *Einleitung. Phänomenologie der Differenz: Reflexionsstufen ethnographischer Repräsentation*. In: Berg, Eberhard/Fuchs, Martin (Hrsg.): *Kultur, soziale Praxis, Text: Die Krise der ethnographischen Repräsentation*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 11–108.
- Berg, Eberhard/Fuchs, Martin (1993b): *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bergman, Åsa/Lindgren, Monica (2017): *Navigating between an emic and an etic approach in ethnographic research. Crucial aspects and strategies when communicating critical results to participants*. In: *Ethnography and Education online*, S. 1–13.
- Bollig, Sabine (2010): *„Ist das jetzt mehr ein Praktikum, oder was?“ Feldzugang als situatives Management von Differenzen*. In: Heinzl, Friederike/Thole, Werner/Cloos, Peter/Königter, Stefan (Hrsg.): *„Auf unsicherem Terrain“*. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107–116.
- Bourdieu, Pierre (2012): *Entwurf einer Theorie der Praxis. Auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourgois, Philippe (1996): *In search of respect. Selling crack in El Barrio*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2013): *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz, München: UVK UTB.
- Budde, Jürgen (Hrsg.) (2013): *Unschärfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: Springer VS.
- Burawoy, Michael (2003): *Revisits: an outline of a theory of reflexive ethnography*. In: *American Sociological Review* 68, S. 645–679.
- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Butler, Judith (2014): Epilog. In: Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hrsg.): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen: Budrich, S. 181–187.
- Clifford, James (1983): On ethnographic authority. In: *Representations* 2, 4, S. 118–146.
- Clifford, James (2005): *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley: University of California Press.
- Cloos, Peter (2008): „Na Herr Forscher, Sie machen doch bestimmt auch mit.“ Ethnographen als Ko-Akteure des pädagogischen Geschehens. In: Hünersdorf, Bettina/Maeder, Christoph/Müller, Burkhard (Hrsg.): *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen*. Weinheim und München: Juventa, S. 207–219.
- Delamont, Sara/Atkinson, Paul (1996): *Fighting familiarity. Essays on education and ethnography*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press.
- Delamont, Sara/Atkinson, Paul/Pugsley, Lesley (2010): The concept smacks of magic: Fighting familiarity today. In: *Teaching and Teacher Education* 26, 1, S. 3–10.
- Dellwing, Michael/Prus, Robert (2011): *Einführung in die interaktionistische Ethnographie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dennis, Barbara (2010): Ethical dilemmas in the field. The complex nature of doing education ethnography. In: *Ethnography and Education* 5, 2, 123–127.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (2010): Die Schwierigkeit, ethnische Differenz durch Forschung nicht zu reifizieren – Ethnographie im Kindergarten. In: Heinzel, Friederike/Panagiotopoulou, Argyro (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 78–92.
- Fine, Gary Alan (1993): Ten lies of ethnography. In: *Journal of Contemporary Ethnography* 22, S. 267–294.
- Fritzsche, Bettina/Tervooren, Anja (2012): Doing difference while doing ethnography? Zur Methodologie ethnographischer Untersuchungen von Differenzkategorien, in: Frieberthäuser, Barbara/Kelle, Helga/Boller, Heike/Bollig, Sabine/Huf, Christine/Ott, Marion/Richter, Sophia (Hrsg.): *Feld und Theorie: Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen: Budrich, S. 25–39.
- Geertz, Clifford (1972): Deep play. Notes on the Balinese cockfight. In: *Daedalus* 101, H. 1, S. 1–37.
- Geertz, Clifford (1983): Blurred genres: The refiguration of social thought. In: Clifford Geertz (Hrsg.): *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology*. New York: Basic Books, S. 19–35.
- Geertz, Clifford (1991): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gibbons, Michael/Limoges, Camille/Nowotny, Helga/Schwartzman, Simon/Scott, Peter/Trow, Martin (1994): *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. London and Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Goffman, Erving (1971): *Verhalten in sozialen Situationen. Strukturen und Regeln der Interaktion im öffentlichen Raum*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Goffman, Erving (1989): On fieldwork. In: *Journal of Contemporary Ethnography* 18, H. 2, S. 123–132.
- Hammersley, Martyn (1999): Not bricolage but boatbuilding: exploring two metaphors for thinking about ethnography. In: *Journal of Contemporary Ethnography* 28, S. 574–575.
- Hammersley, Martyn (2006): Ethnography: problems and prospects. In: *Ethnography and Education* 1, H. 1, S. 3–14.
- Hill Collins, Patricia (1995): Comment in symposium on West and Fenstermaker's *Doing Difference*. In: *Gender & Society* 9, H. 4, S. 491–494.
- Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (1997): *Die Befremdung der eigenen Kultur: zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Kalthoff, Herbert (1997): Fremdenrepräsentation. Über ethnographisches Arbeiten an exklusiven Internatsschulen. In: Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur: zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 240–266.
- Lindner, Rolf (1981): Die Angst des Forsches vor dem Feld: Überlegungen zur teilnehmenden Beobachtung als Interaktionsprozess. In: Zeitschrift für Volkskunde 77, 1, S. 51–66.
- Maeder, Christoph (2017): Diskursive Muster der Erzeugung institutioneller Wahrheiten zur Volksschule. In: Brosziewski, Achim/Knoll, Alex/Maeder, Christoph (Hrsg.): Kinder – Schule – Staat. Der Schweizer Schuldiskurs 2006–2010, Wiesbaden: Springer VS, S. 241–258.
- Marcus, George E. (2010): *Ethnography through thick and thin*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Monahan, Torin/Fisher, Jill A. (2015): Strategies for obtaining access to secretive or guarded organizations. In: *Journal of Contemporary Ethnography* 44, S. 709–736.
- Nader, Laura (1974): Up the anthropologist. Perspectives gained from studying up. In: Hymes, Dell (Hrsg.): *Reinventing Anthropology*. New York: Vintage Books, S. 284–311.
- Ott, Marion (2012): Ethnographische Zugänge zum Forschungsfeld – Machtverhältnisse in Forschungspraktiken. In: Schimpf, Elke/Stehr, Johannes (Hrsg.): *Kritisches Forschen in der sozialen Arbeit. Gegenstandsbereiche – Kontextbedingungen – Positionierungen – Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 165–180.
- Rabinow, Paul (1977): *Reflections on fieldwork in Morocco*. Berkeley: University of California Press.
- Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hrsg.) (2012): *Judith Butler: pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sanday, Peggy Reeves (1982): Anthropologists in schools: school ethnography and ethnology. In: Gilmore, Perry/Glatthorn, Allan A. (Hrsg.): *Children in and out of School*, Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, S. 237–240.
- Sieber Egger, Anja/Unterweger, Gisela (2018): Ethnographic research in schools. Historical roots and developments with a focus on Germany and Switzerland. In: Beach, Dennis/Bagley, Carl/Marquez da Silva, Sofia (Hrsg.): *The Wiley Handbook of the Ethnography of Education*, S. 233–256. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Sieber Egger, Anja/Unterweger, Gisela (2019): „Jetzt gilt’s richtig ernst“. Eine ethnographische Perspektive auf die Inszenierung des Schulbeginns. In: Hangartner, Judith/Jäger, Marianna/Kuhn, Melanie/Sieber Egger, Anja/Unterweger, Gisela (Hrsg.): *Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten: Ethnografische Beiträge aus der Schweiz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Tedlock, David (1993): Fragen zur dialogischen Anthropologie. In: Berg, Eberhard/Fuchs, Martin (Hrsg.): *Kultur, soziale Praxis, Text*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 269–287.
- Töndury, Barblina (2017): Es bleibt beim tieferen Lohn für Zürcher Kindergärtnerinnen. In: *Neue Zürcher Zeitung* vom 19. September 2017.
- Volksschulamt (2016): «Neu definierter Berufsauftrag. Informationen für Lehrpersonen». Kanton Zürich Bildungsdirektion. www.volksschulamt.zh.ch/berufsauftrag.
- West, Candace/Fenstermaker, Sarah (1995): Doing Difference. In: *Gender and Society* 9, H. 1, S. 8–37.
- Whyte, William Foote (1943): *Street corner society. The social structure of an Italian slum*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Wolff, Stephan (2015): Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Flick, Uwe (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, S. 334–349.

Hinweise zur Zitierweise

Unterweger, Gisela/Sieber Egger, Anja/Maeder, Christoph (2018): Vertrautheit und Distanz in der Ethnographie. Überlegungen zur Beziehungsgestaltung und Wissensproduktion im pädagogischen Feld. In: fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 1, Heft 1 (DOI: 10.18442/006).

Die Teile I, II und III können als separate Dateien abgerufen werden unter:
<https://www.uni-hildesheim.de/ojs/index.php/FalKi>

Impressum

Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung.
Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre

Herausgegeben von Stefanie Bischoff, Sabine Bollig,
Peter Cloos, Iris Nentwig-Gesemann, Marc Schulz

ISSN (Internet) 2626-4773

DOI: 10.18442/006

Redaktion, Layout: Mario Müller, Anna Trzoska

© Universitätsverlag Hildesheim 2018

Universitätsplatz 1

31141 Hildesheim

<https://www.uni-hildesheim.de/bibliothek/forschen-publizieren/universitaetsverlag/>

Dieses Werk steht im Internet kostenfrei zur Verfügung (Open Access).

Zur Startseite der Internet-Zeitschrift:

<https://www.uni-hildesheim.de/ojs/index.php/FalKi>

Es ist mit der Creative-Commons-Nutzungslizenz

Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitung 3.0 Deutschland

versehen. Weitere Informationen zu dieser Lizenz befinden sich unter:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>